

# כשהגלים מתחזקים: בתי ספר בנסיבות מאתגרות והיעילות של סגנונות מנהיגות של מנהלים<sup>1</sup>

יצחק ברקוביץ<sup>2</sup>

## תקציר

סגנון המנהיגות של המנהל הוא אחת הדרכים הנפוצות ביותר להגדיר התנהגויות מנהיגותיות בית-ספריות. עם זאת, חסרה לנו ההבנה של האופן בו היעילות של סגנונות מנהיגות בית-ספריים משתנה על רקע רמות שונות של נסיבות מאתגרות. נעשה שימוש בנתונים שנאספו מסקר כמותי של מורים בבתי ספר יסודיים בישראל (N= 570) וממאגר הנתונים של משרד החינוך כדי לבחון סגנונות מנהיגות של מנהלים ויעילותם בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות יותר מאתגרות (N = 15) ובאלו המתמודדים עם נסיבות פחות מאתגרות (N= 46). נמצאו הבדלים בקשרים בין התנהגויות מתגמלות של מנהלים מצד אחד, לבין ממד ההוראה בתרבות הבית ספרית ומידת היעילות הנתפסת של מנהלים מצד שני, כפונקציה של נסיבות בית-ספריות מאתגרות. המחקר מצא גם הבדל בקשרים בין התנהגויות מתמירות של מנהלים לבין ממד הביטחון של התרבות הבית-ספרית, כתלות בנסיבות בית-ספריות מאתגרות. הנתונים חשפו גם שבבתי ספר המתמודדים עם נסיבות פחות מאתגרות, התנהגויות פסיביות של מנהלים נמצאו קשורות להישגי תלמידים ולמידת היעילות הנתפסת של מנהלים, שלא כמו בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות יותר מאתגרות. הממצאים והשלכותיהם יידונו בהמשך.

<sup>1</sup> קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנא השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור: Berkovich, I. (2018). When the going gets tough: Schools in challenging circumstances and the effectiveness of principals' leadership styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 28(5), 348-364.

<sup>2</sup> תכתובת בנושא המאמר ניתן להפנות אל יצחק ברקוביץ, האוניברסיטה הפתוחה- izhakber@gmail.com

## 1. מבוא

העבודה הנוכחית חוקרת את היעילות של סגנונות מנהיגות של מנהלים תחת רמות שונות של אתגרים עימם מתמודדים בתי ספר. סגנונות מנהיגות של מנהלים היו מוקד עניין במחקר על מנהיגות חינוכית לאורך שלושת העשורים האחרונים (Leithwood & Jantzi, 1990; Hallinger, 2003; Bush, 2014). מרבית המחקרים העוסקים בסגנונות מנהיגות מתמקדים במנהיגות בית-ספרית מתמירה, אם כי סגנונות מנהיגות אחרים, כמו מנהיגות מתגמלת ומנהיגות נמנעת, או פאסיבית, נחקרו גם הם לעתים תכופות (למשל, Bogler, 2001; Eyal, 2011; Roth, 2011). למרות העניין הרב בסגנונות מנהיגות, יעילותם והקשר שלהם עם הוראה לא נחקרו באופן שיטתי (Nir & Hameiri, 2014). על אף שסגנונות מנהיגות נתפסים בדרך כלל כהתנהגות גנריות הבאות לידי ביטוי ללא תלות במצבים ובתוצאות, עבודות ביקורתיות הציעו שייתכן שיעילותם תלויה בהיבטים קונטקסטואליים (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003; Berkovich, 2016).

הוגים טוענים שחוקרי מנהיגות, במיוחד אלו העוסקים במנהיגות מתמירה, מתמקדים בהתנהגויות מנהיגים על חשבון האפקט של ההקשר (Antonakis et al., 2003; House & Aditya, 1997; Sun and Leithwood, 2012). מצאו שמרבית המחקרים על מנהיגות מתמירה בתי ספר לא בוחנים באופן ישיר את ההשפעות של גורמים ממתנים. מתוך כלל הגורמים הממתנים האפשריים, נדמה שיש אחד קריטי במיוחד בהסבר ההצלחה של בתי ספר ומנהלים: מידת האתגר הכלולה בנסיבות עמן מתמודדים בתי ספר. כלומר, השילוב של תנאים סוציו-אקונומיים המפחיתים את הסבירות להצלחה בית-ספרית (Ainscow, Muijs, & West, 2006; Harris, Chapman, Muijs, Russ, & Stoll, 2006). העבודה הנוכחית טוענת שהנסיבות המאתגרות העומדות בפני בתי ספר הן גורמים ממתנים מרכזיים הדורשים בחינה, מאחר והן חיוניות להבנת היעילות של סגנונות מנהיגות של מנהלים.

## 2. רקע תאורטי

### 2.1 יעילות של סגנונות מנהיגות של מנהלים

תאוריית הטווח המלא של המנהיגות, הידועה גם כתאוריית סגנונות מנהיגות, היא בין התאוריות הרווחות ביותר בשדה המנהל החינוכי (Bush, 2014; Hallinger, 2003). לדוגמא, סקירת התכנים של ספרי לימוד העוסקים במנהל חינוכי מצביעה על דומיננטיות מובהקת של מודל המנהיגות המתמירה על פני מודלים אחרים (ראה Berkovich, 2017). התאוריה מזהה שלושה סגנונות: מנהיגות מתמירה, מתגמלת ופסיבית. התנהגויות מתמירות מכוונות כלפי שינוי אמונות, ערכים ויכולות של מובלים במטרה לקדם את נטייתם לפעול מעבר לאינטרס האישי שלהם, עבור טובת הארגון (Eyal & Roth, 2011). התנהגויות מתגמלות הן אינסטרומנטליות יותר מאלו המתמירות, וקשורות באופן כללי לאוריינטציה משימתית ולחליפין בין המנהיג לכפופים לו (Bogler, 2001). מנהיגים פאסיביים נוטים להימנע מאינטראקציות חברתיות עם הכפופים להם ולהתחמק מהאחריות המוטלת עליהם, ולפיכך סגנון מנהיגות זה נתפס כ"העדר של מנהיגות" (Humborstad & Giessner, 2015).

טענה יסודית בנוגע לתאוריית הטווח המלא של המנהיגות מציעה כי סגנונות מסוימים הם יעילים מיסודם, בעוד שאחרים פחות (Van Knippenberg & Sitkin, 2013). סינתזה של ראיות אמפיריות במחקר על התנהגות ארגונית מאששת בקווים כלליים את ההנחה המסורתית לפיה קיימת היררכיה ביעילותם של סגנונות. לדוגמא, ניתוח-על שנערך לאחרונה מצביע על כך שמנהיגות מתמירה מראה על קורלציה חיובית חזקה עם יעילות מנהיגותית נתפסת ( $\rho = .50$ ), בעוד שמנהיגות מתגמלת (כלומר, ניהול על ידי חריגים אקטיבי) מראה על מתאם חיובי חלש, ומנהיגות פאסיבית על מתאם שלילי עם יעילות נתפסת (Dumdum, Lowe, & Avolio, 2013).

במחקר על מנהל חינוכי הנחת היסוד בנוגע לסגנונות מנהיגות דומה לזו הרווחת במחקר על התנהגות ארגונית (Menon, 2014). הרחבת דיון זה להשפעות של סגנונות מנהיגות של מנהלים על הצלחה בית-ספרית בפועל היא די מאתגרת, מאחר ויעילותם של סגנונות המנהלים נחקרה אפילו פחות מהיעילות הנתפסת של מנהלים (Nir & Hameiri, 2014). ההשפעה של סגנון המנהיגות של מנהלים, במיוחד זו של מנהיגות מתמירה, נחקרה באופן נרחב

בכל הנוגע למצבים רגשיים פנימיים של מורים ותפיסותיהם בנוגע לאווירה וההתנהלות הבית-ספרית (Leithwood & Sun, 2012). על אף שהעמדות וההתנהגויות של מורים הן חיוניות להצלחת בית הספר, הן מהוות גורמים די מרוחקים להצלחה, דבר המסביר מדוע מדידה של אפקטים ישירים של סגנון מנהיגות על עמדות והתנהגויות תלמידים הפיקה אפקטים חלשים. לדוגמא, מטא-אנליזות שנעשו לאחרונה על תזות שלא פורסמו ועל עבודות דוקטורט מראות שהתנהגויות מתמירות של מנהלים מספקות תרומה חיובית קטנה להישגי התלמיד (Leithwood & Sun, 2012; Sun & Leithwood, 2012).

ההיגיון ההיררכי בתאוריית הטווח המלא של המנהיגות הוא גנרי, מאחר והוא מציע שהיעליות של סגנון מסוים אינה משתנה תחת מצבים שונים. עבודות מסוימות מבקרות את הטענות בדבר היררכיה אוניברסלית של סגנונות מנהיגות, המסודרת לפי סדר היעילות שלהם. Antonakis, Avolio, and Sivasubramaniam (2003) הציעו שבהקשר א, ייתכן שהתנהגות y לא תהיה תורמת אלא אפילו מזיקה. רעיון זה תואם את תאוריית התפקוד הארגוני המותנה, המציעה שהדרך האידיאלית או היעילה לנהל מסגרות ותהליכים בארגונים תלויה בתנאים הקיימים (Scheerens & Bosker, 1997), ושייתכן שלהקשר בו פועלים מנהיגים יש חשיבות מכרעת.

## 2.2 נסיבות בית-ספריות מאתגרות

Hargreaves and Harris (2015) טענו ש"ההשפעה של מנהיגים יעילים חשובה במיוחד כשבתי ספר פועלים תחת נסיבות מאתגרות" (p. 28). אך סקירת הספרות העוסקת בנסיבות מאתגרות מצביעה שלא קיימת הגדרה מוסכמת לאותן נסיבות (טבלה 1). המונח "נסיבות מאתגרות" אינו מוגדר כראוי וסובל מעמימות קונספטואלית, מאחר והוא משלב את הנסיבות הפנימיות של בית ספר מסוים (ביניהן ביצועי עבר), אשר עשויות להיות דינאמיות יחסית ולהיות מושפעות מפעולותיהם של אנשי חינוך, יחד עם נסיבות סוציו-אקונומיות חיצוניות, נסיבות יציבות יותר יחסית, וכאלו שלא יכולות להיות מושפעות מפעולותיהם של אנשי חינוך (Gu & Johansson, 2013). כדי למנוע בלבול נוסף, עבודה זו מגדירה נסיבות מאתגרות כמספר מאפיינים סוציו-אקונומיים (השכלה והכנסה של הורים, מוצא אתני, סטטוס הגירתי, סטטוס העסקה ורווחה, מיקום



נסיבות מאתגרות לא בהכרח מונעות הצלחה של בית ספר, אך "אחד המאפיינים המובחנים של בתי ספר בקהילות עם אחוזי עוני גבוהים הוא הערבוב של בעיות אתן מתמודדים צעירים יחד עם, ובקשר ישיר לכך, הבעיות אתן צוות ההוראה בבית הספר חייב להתמודד על בסיס יומי. מורים... חייבים לעבוד קשה יותר כדי להגיע לנקודת ההתחלה – הנקודה בה תלמידים מרגישים שהם מסוגלים ומוכנים ללמוד" (Harris, 2009, p. 86). נטען שההקשר משפיע גם על כמה תחומים כמו מאפייני משימות, אי-ודאות בנוגע למידע, מידת המשאבים ונורמות חברתיות (Hallinger, 2018; Johns, 2001). במחקר שנערך במיזורי, ארצות הברית, Hoglebe and Tate (2010) מצאו שהאפקט של משתנים הקשורים לבית הספר ולמורה על מיומנויות בקרב תלמידי כיתה י' מותן על ידי ההרכב הגזעי ועל ידי מאפיינים סוציו-אקונומיים של בית הספר. מחקר האורך בן השלוש שנים של Gu, Sammons, and Mehta (2008) שנערך בבריטניה הראה שלבתי ספר הפועלים בתנאי קיפוח יש ייצוג נמוך יחסית בתת הקבוצה של בתי ספר שאופיינו בשיפור מהישגים נמוכים לממוצעים וביעילות גבוהה בשיפור הישגים (כלומר, מידת ההתקדמות השנתית של תלמידים). עבודות אלו מדגישות את "החשיבות של ההקשר הסוציו-אקונומי של בית הספר בפירוש של הבדלים בתוצאות המעידות על ביצועים בית-ספריים" (Gu et al., 2008, p. 47).<sup>3</sup>

### 2.3 נסיבות בית-ספריות מאתגרות והיעילות של סגנונות מנהיגות של מנהלים

מרבית הספרות העוסקת בסגנונות מנהיגות טוענת על קיומו של אפקט חיובי אוניברסלי של סגנון מנהיגות ספציפי, ללא תלות בהקשר, אם כי עבודות מסוימות טוענות שהאפקט החיובי של הסגנון ממותן על ידי הקשר. למשל, Jansen, Vera, and Crossan (2009) הציעו שלמנהיגות מתמירה יש מתאם שלילי עם הניצול של משאבים וטכנולוגיות קיימים בסביבות דינאמיות, על אף שהיא תומכת במידה רבה של הצלחה בשיפור שירותים בסביבות יציבות. עבודות

<sup>3</sup> הסטטוס הסוציו-אקונומי של בית הספר נמצא כרלוונטי יותר ממשאבים בית-ספריים בהסבר של הישגי תלמידים. עבודה מחקרית שחקרה עבודות על ההשפעות של משאבים בית-ספריים על הישגי תלמידים מצאה ש"אין קשר חזק או עקבי בין משאבים בית-ספריים לבין ביצועי תלמידים" (Hanushek, 1997, p. 148). ניתוחי רגרסיה רב-שלביים שעשו שימוש בנתונים מפיז"ה מצאו ש"המצב הסוציו-אקונומי של הורי תלמידים הראה על האפקט הגדול ביותר" (Chiu & Khoo, 2005, p. 591) על תוצאות מבחנים במתמטיקה, קריאה ומדעים. המקדמים המתוקנים הללו נמצאו כגבוהים פי 12-3 ממגוון מקדמים הקשורים למשאבים בית-ספריים (כלומר, כמות הזמן בכל שיעור, אחוז המורים המוסמכים, אחוז המורים עם תואר שלישי בנושא אותו הם מלמדים, מחסור במורים ומחסור בחומר לימוד) שנכללו גם כן במודל.

אחרות מציעות שסביבת עבודה עם דרישות מטלה אינסטרומנטליות ספציפיות עשויה לגרום למנהיגות מתגמלת להפוך לפרודוקטיבית יותר. לדוגמא, בתוך המערך של יחידת טראומה בבית חולים, סגנון מנטר המתחקה אחר טעויות יכול להיחשב כבעל ערך ויעילות, בעוד שבסביבה יצירתית הוא עשוי להיחשב כבלתי יעיל ומזיק (Antonakis et al., 2003). (Humborstad and Giessner, 2015) הציעו אפילו שבהקשרים מסוימים, סגנון מנהיגות פאסיבי יכול להיות מקושר עם העצמת עובדים.

טענות וראיות התומכות ברעיון לפיו הקשר עשוי להתערב ביעילות של סגנונות ההתנהגות של מנהיגים מופיעות גם בספרות החינוכית. לדוגמא, Hopkins (2001) טען שבבתי ספר עם נסיבות מאתגרות ההשפעות של התנהגויות מנהיגותיות מועצמות. עבודות קודמות שחקרו את ההבדלים באפקטים של המאפיינים והפרקטיקות של בתי ספר ציבוריים על למידה, לפי ההרכב הסוציו-אקונומי של בתי הספר (סטטוס נמוך, בינוני וגבוה), מצאו שלמידה של תלמידים בבתי ספר עם הרכב סוציו-אקונומי נמוך הם אלו הרגישים ביותר לגורמים בית-ספריים (Palardy, 2008). ממצאים אלו תואמים עם אלו שדווחו על ידי מחקרים שנערכו בבתי ספר שהראו שיפור תוך התמודדות עם נסיבות מאתגרות. לדוגמא, Harris ושות' (Harris et al., 2006; Harris, 2002) גילו שבבתי ספר אלו, מנהלים יעילים משתמשים ברטוריקה מבוססת חזון ומציגים אופן התנהלות אתי. בנוגע לסגנון המנהיגות המתגמל, Nuijs et al. (2004) הצביעו על כך שמנהיגות מוכוננת-משימה, המתמקדת בניהול של הוראה ולמידה, יעילה בשיפור בתי ספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות. במובן מסוים, התנהגויות של מנהיגות מתגמלת בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות מאתגרות יכולות לפעול כמנהיגות מכווינה, שבסקירת-על שנערכה לאחרונה נמצאה כאפקטיבית בהשפעה על הישגי תלמידים (Sun & Leithwood, 2015). בנוגע למנהיגות פאסיבית, התמונה לא ברורה אפילו יותר, מאחר וזהו סגנון המנהיגות הכי פחות נחקר מתוך שלושת סגנונות המנהיגות. מצד אחד, תחת מנהיגים המציגים מנטליות אדישה, סביר שעובדים יאמצו דפוסי התנהגות לא מהוגנים (Harold & Holtz, 2015); מצד שני, במקרים מסוימים עובדים יכולים לחוש מועצמים (Humborstad & Giessner, 2015). המחסור בידע על קשרים אלו מצריך מחקר שיבחן את הסוגיות שתוארו למעלה. המחקר הנוכחי מתמקד בשאלה הבאה:

*שאלת המחקר*: האם מידת האתגר בנסיבות עימם מתמודדים בתי ספר מתערבת בקשר בין סגנון מנהיגות של מנהלים לבין היעילות הנתפסת שלהם ויעילותם בפועל?

### 3. שיטה

#### 3.1 תיאור ההקשר

המחקר הנוכחי נערך בישראל, מדינה עם מידת אי השוויון בהכנסות השלישית בגודלה בקרב כלכלות מפותחות (OECD, 2013). חינוך יסודי הוא חובה במדינה, והוא מסופק לרוב על ידי המדינה (Berkovich, 2014), מה שהופך את המערכת הציבורית בישראל לזירה מצוינת לבחינת ההשפעות של נסיבות מאתגרות. בתי ספר יסודיים הם לרוב הומוגניים יותר בהקשר ההוראתי שלהם מאשר בתי ספר תיכוניים, מאחר ואוכלוסיות בעלות מאפיינים דומים מתקבצות ביחד; על כן, בתי ספר יסודיים משקפים במידה רבה יותר מבתי ספר תיכוניים את המאפיינים של השכונה והאזור בו הם ממוקמים (Ammermueller & Pischke, 2009).

#### 3.2 מדגם ומשתתפים

החלק הארי של הנתונים הושג מתוך שילוב של נתונים מסקר שנערך בשדה ושל מאגר הנתונים של מבחני המיצ"ב הארציים. הנתונים מהסקר נלקחו מתוך מדגם אקראי של 61 בתי ספר ציבוריים יסודיים בישראל, שנדגמו מתוך רשימה שסופקה על ידי משרד החינוך (64% אחוזי תגובה). 570 מורים מ-61 בתי ספר ( $M = 9.3$ ,  $SD = 2.14$ ) השתתפו במחקר, 91% מתוכם נשים, בגיל ממוצע של 41.55 שנים ( $SD = 10.19$ ) וותק ממוצע של 16.90 שנים ( $SD = 9.72$ ). המורים דיווחו על סגנונות המנהיגות והיעילות של 61 מנהלים, 72% מתוכם נשים, בגיל ממוצע העומד על 50.50 שנים ( $SD = 7.31$ ) וותק ממוצע כמנהלים העומד על 11.62 שנים ( $SD = 5.95$ ). אל הסקר התווספו נתונים ממאגר הנתונים של בחינות המיצ"ב הארציות, שהועברו לקראת סוף אותה שנת לימודים. נתונים אלו סיפקו מדדים לתוצאות (הישגי תלמידים ואווירה בית-ספרית שדווחה על ידי תלמידים) בנקודת זמן מאוחרת יותר. תוצאות המיצב התבססו על מדגם שכלל 34.5



תלמידי כיתה ה' בכל בית ספר (מספר השווה בערכו ל-85% מתלמידי כיתה ה' הרשומים באותם בתי ספר); ותוצאות האווירה הבית-ספרית התבססו על מדגם שכלל ממוצע של 80.5 תלמידי כיתה ה' ו-1 בכל בית ספר (מספר השווה בערכו ל-88.6% מסך תלמידי כיתות ה' ו-1 הרשומים באותם בתי ספר).

### 3.3 כלים

סגנונות מנהיגות של מנהלים. המחקר עשה שימוש ב"שאלון המנהיגות הרב-גורמי" (MLQ 5X) כדי למדוד את סגנון המנהיגות של המנהלים (Bass & Avolio, 1994). מורים נתנו הערכה על התנהגותם של מנהליהם מנקודות המבט של מנהיגות מתמירה (TL; 16 פריטים); מודל לחיקוי, מוטיבציה השראתית, אתגור אינטלקטואלי, התחשבות אישית; פריט לדוגמא: "המנהל שלי מדבר בצורה אופטימית על העתיד", מנהיגות מתגמלת (TA; 4 פריטים); ניהול על ידי חריגים אקטיבי; פריט לדוגמא: המנהל שלי ממקד את תשומת ליבו באי-סדרים, טעויות, חריגות וסטיות מהתקן", ומנהיגות פאסיבית (PAS; 8 פריטים); ניהול על ידי חריגים פאסיבי ושב והנח (ראה Avolio, Bass, & Jung, 1999); פריט לדוגמא: "המנהל שלי מחכה שיעלו בעיות לפני שהוא פועל". משתתפים דירגו פריטים על סולם ליקרט של 1-5, הנע בין 5 = לעתים תכופות, אם לא תמיד, ל-1 = כלל לא. מבנה הגורמים והמהימנות נידונים בהרחבה למטה, בתחילת פרק התוצאות.

יעילות המנהיגות. המחקר כלל מדד אחד ליעילות נתפסת של מנהיגות בית-ספרית ושני מדדים ליעילות בית-ספרית (הישגי תלמידים ואווירה בית-ספרית). יעילות מנהיגים כפי שהיא נתפסת על ידי צוות ההוראה. משתתפים דירגו יעילות מנהיגים על תת-סולם הכולל 4 פריטים שהוצע על ידי Bass and Avolio (1994), תוך שימוש בסולם ליקרט של 1-5, הנע בין 5 = לעתים תכופות, אם לא תמיד, ל-1 = כלל לא. פריט לדוגמא: "המנהל שלי יעיל בעמידה בדרישות ארגוניות" (α = .76).

הישגי תלמידים. תוצאות בחינות מייצגות סמן ליעילות מנהיגים שאינו תלוי בתפיסה. הציונים הושגו מתוך הערכת הישגים ארצית במתמטיקה עבור

תלמידי כיתות ה' (מבחן המיצ"ב), שהועברה על ידי משרד החינוך. הציונים מייצגים את ההישג הממוצע של בית הספר על סולם של 0-100.

*אווירה בית-ספרית לפי תלמידים.* הנתונים מהמיצ"ב כללו תפיסות תלמידים על שמונה מדדים בנוגע לאווירה וסביבה פדגוגית (מדדים אחרים, פחות רלוונטיים למחקר זה, כמו אלו הנוגעים להוראה מקוונת, לא נכללו). תוצאות המיצ"ב מייצגות את מידת ההסכמה של תלמידים עם המדדים (אחוז התלמידים שנתנו ציון של 4 או 5 על סולם ליקרט של 1-5). ערכתי ניתוח גורמים מגשש (EFA) כדי לבחון את מבנה הנתונים. פריטים שהיו טעונים בכמה גורמים הושמטו מהניתוחים. הניתוח גורמים הסופי, עם חמישה פריטים, חשף שני גורמים עם ערך עצמי גדול מ-1, המסביר 85.23% מהשונות. בעקבות עבודתם של Cohen, McCabe, and Pickeral (2009) על אווירה בית ספרית (SC), התייחסתי לגורמים אלו כ-SC- ביטחון ו-SC-ממד היחסים וההוראה. ממד ה-SC של יחסים והוראה הראה על מהימנות קורנבך מעולה ( $\alpha = .89$ ). בעקבות המלצתם של Eisinga, Grotenhuis, and Pelzer (2013) להשתמש במהימנות ספירמן-בראון כשבוחנים סולם בעל שני פריטים, חישבתי מהימנות שפירמן-בראון עבור ממד הביטחון של ה-SC, ומצאתי ששיעורו עמד על 70%, ערך שנחשב כמקובל (Kaufmann & Vosburg, 1997; Nunnally, 1978).

*נסיבות מאתגרות.* מחקרים קודמים התמקדו בבתי ספר הפועלים תחת נסיבות מאתגרות (למשל, Harris, 2002; Hargreaves & Harris, 2015), אך מקרי בוחן איכותניים אלו חסרו היגיון שיטתי בהגדרה של מספר היבטים של נסיבות מאתגרות. לדוגמא, על אף שנסיבות מאתגרות מאופיינות בטווח רחב של היבטים מורכבים, חלק מהעבודות זיהו בתי ספר על בסיס קריטריון אחד או על בסיס מספר קטן של קריטריונים. בחינה כמותנית של נסיבות מאתגרות מהווה הזדמנות לחקור את התופעה באופן שיטתי, תוך שימוש באינדיקטורים פרטניים המכונסים לכדי אינדקס מורכב המסכם בצורה טובה יותר את המונח "מציאויות מורכבות ורב-ממדיות" (OECD, 2008, P. 3). בהתבסס על הסקירה של ההגדרות בטבלה 1 המוצגת למעלה, ערכתי רשימה מפורטת של אינדיקטורים עבור המחקר הנוכחי, שכללה את ההיבטים הבאים: (1) אחוז התלמידים בבית הספר המגיעים מבתיים עם הכנסה נמוכה (%), (2) אחוז התלמידים בבית הספר אשר היגרו למדינה בחמש השנים האחרונות (%), (3) אחוז התלמידים בבית הספר ממשפחות עם הורה אחד (%), (4) ממוצע בית-ספרי של השכלה

הורית (בשנים), (5) בית ספר עם אוכלוסיית תלמידים שרובה (מעל 70%) בעלת מוצא אתני לא הגמוני (1- ברובה, 2- לא ברובה), (ו) אחוז האבטלה ברמה המוניציפלית (%), (ז) אחוז מקבלי קצבאות רווחה ברמה המוניציפלית (%), ו- (ח) סוג הרשות (1- עירונית, 2- כפרית גדולה, 3- כפרית קטנה). הנתונים על כל אחד מהאינדיקטורים הושגו מכמה מקורות: מאגר הנתונים של המיצ"ב (1); מסמכים בית-ספריים (2-5); מאגר הנתונים של הביטוח הלאומי (6-7); ומאגר הנתונים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (8).

*משתנים דמוגרפיים.* מנהלים ומורים התבקשו לדווח על גיל, מגדר, השכלה וותק במערכת הציבורית.

### 3.4 אסטרטגיה ניתוחית

ניתוחים ראשוניים כללו שלוש אסטרטגיות. ראשית, בעקבות המלצות בספרות על ההבניה של הרכב מדדים, ערכתי הליך של ניתוח אשכולות של k-means (OECD, 2008) כדי לסווג בתי ספר תוך שימוש במספר אינדיקטורים לנסיבות מאתגרות. K-מרכזים, שיטה הכוללת חציצה חוזרת ונשנית, היא הליך שיטת האשכולות הרווחת ביותר (Hung, Wu, Chang, & Yang, 2005). מאחר והמוקד של עבודה זו הוא בהשוואת בתי ספר המתמודדים עם נסיבות יותר מאתגרות עם אלו המתמודדים עם נסיבות פחות מאתגרות, מספר תתי הקבוצות (כלומר, האשכולות) נקבע על שתיים. ההליך מצמיד מקרים לתתי קבוצות במטרה למקסם את השונות בין האשכולות ולצמצם ככל האפשר שונות בתוך האשכולות (Everitt, 1993). השתמשתי במבחני t בלתי תלויים כדי לבחון את ההבדלים בין אשכולות בכמה אינדיקטורים ומשתנים דמוגרפיים.

שנית, ערכתי ניתוחי גורמים מאששים (CFAs) ברמת הפרט של הניתוח, תוך שימוש בתכנת AMOS 22. בכל הניתוחים, השתמשתי בהערכת סבירות מקסימלית ושילבתי מספר מדדים כדי לקבוע התאמה. בין מדדי ההתאמה בהם נעשה שימוש היו מבחן חי בריבוע ( $\chi^2$ ), שיעור שורש הממוצע של השגיאה (RMSEA), מדד התאמה השוואתי (CFI), מדד טאקר-לואיס (TLI), וקריטריון מידע בייסיאני (BIC). בנוסף, מאחר וגם סגנונות מנהיגות של מנהלים וגם יעילותם הנתפסת נמדדו על ידי מדדים של דיווח עצמי ממקור אחד, היה צורך

לבחון את המידה בה שונות הנובעת מאותה שיטה עשויה הייתה להשפיע על המדידות. כדי לקבוע את היקף השונות הנובעת משיטה בנתונים שנאספו, השתמשתי בטכניקת משתנה לטנטיהמומלצת בספרות (Podsakoff, MacKenzie, & Williams, 1996; Williams, Gavin, & Williams, 1996).

שלישית, מאחר והמחקר התמקד במנהלים ובבתי ספר, חישבתי מקדם מתאמי תוך קבוצתי 1 (ICC [1]) עבור סגנונות מנהיגות של מנהלים ויעילותם הנתפסת, וערכתי ניתוח ANOVA כדי לבחון האם משתנים אלו מתקבצים באופן מובהק לפי יחידות ארגוניות (Bliese & Halverson, 1998).

הניתוח העיקרי התמקד בשאלת המחקר. כדי לבחון את האפקטים המתווכים של נסיבות מאתגרות ברמות שונות על יחסים בין סגנונות מנהיגות של מנהלים לבין יעילותם, ערכתי ניתוח רב-קבוצתי בעקבות המלצתו של Eberl (2010). לשם כך, השתמשתי במודל השוואה מבני הנקרא מודל ריבועים פחותים חלקי (PLS; ראה Wold, 1985). PLS נחשב כמתאים לבדיקת מודלים מבניים במחקרי מנהיגות בעלי מדגם קטן (ראה, לדוגמא, Bass, Avolio, Jung, & Berson, 2003), מפני שהוא פחות מגביל מבחינת הנחותיו (אין תנאים מקדימים לפיזורי נתונים ואי-תלות בתצפית) (Barclay, Higgins, & Thompson, 1995). יצרתי את המודל הנתיבי התאורטי תוך שימוש ב smartPLS 3.2.1 (Ringle, Wende, & Will, 2005), על ידי טעינת ממוצעי משתני העניין כאינדיקטורים. הניתוח הרב-קבוצתי ב-PLS (MG-PLS) השתמש בשיטת בוטסטרפאפ שכללה 5000 דגימות חוזרות, כדי להשיג אומדנים יציבים יותר.

#### **4. תוצאות**

##### *4.1 ניתוחים ראשוניים*

התוצאות של ניתוח האשכולות מופיעות בטבלה 2. הטבלה מראה את הממוצעים ואת הטווחים הבין-רבעוניים של שני האשכולות. באופן כללי, המקרים בכל אשכול הם הומוגניים, והטווח הבין-רבעוני של מרבית האינדיקטורים הוא צר. ערכתי מבחני t בלתי תלויים כדי לוודא שחלוקה זו הייתה מובהקת. התוצאות מראות ששתי הקבוצות נבדלות באופן מובהק בממוצעים במרבית האינדיקטורים של הנסיבות המאתגרות ( $ps < .05$ ), מלבד

שלושה (בתי ספר עם אוכלוסיית תלמידים המורכבת ברובה ממוצא אתני לא הגמוני, שיעור האבטלה ברמה המוניציפלית, ושיעור מקבלי קצבאות רווחה ברמה המוניציפלית). סך הכל, התוצאות תומכות בממצא לפיו כל אשכול הוא ייחודי, ונראה שהחלוקה של בתי ספר לפי מידת הנסיבות המאתגרות מצביעה על מורכבות סוציו-אקונומית גדולה יותר בבתי ספר מאתגרים יותר מאשר בבתי ספר מאתגרים פחות. ערכתי גם מבחני t בלתי תלויים כדי לקבוע האם שתי הקבוצות נבדלות זו מזו במשתנים של רקע דמוגרפי. הניתוחים מצביעים על שלושה הבדלים: בבתי ספר עם נסיבות יותר מאתגרות שיעור הנשים מסך המורים היה גבוה יותר (M=98%), מורים היו מבוגרים יותר (M= 43.71), ובעלי ניסיון הוראה רב יותר (M= 19.15) מאשר בבתי ספר עם נסיבות פחות מאתגרות (M= 93%, M= 41.31, M= 16.40, בהתאמה) (ps < .05)<sup>4</sup>.

**טבלה 2. תוצאות ניתוח k-means**

בתי ספר עם נסיבות יותר מאתגרות (N = 15)		בתי ספר עם נסיבות פחות מאתגרות (N = 46)		אינדיקטורים
ממוצע (SD)	טווח בין-רבעוני (Q1-Q3)	ממוצע (SD)	טווח בין-רבעוני (Q1-Q3)	
35.19 (23.80)	17.39-60	10.48 (12.19)	7.69-16.66	שיעור התלמידים בבית הספר מבתיים עם הכנסה נמוכה (%)
20.54 (10.78)	10-30	3.98 (5.58)	0-5	שיעור התלמידים בבית הספר שהיגרו למדינה בחמש השנים האחרונות (%)
40.77 (17.89)	30-50	11.02 (9.73)	5-15	שיעור התלמידים בבית הספר ממשפחות חד-הוריות (%)
6.91 (4.05)	4.23-9.88	12.63 (3.34)	11.12-14.35	השכלה הורית ממוצעת בבית הספר (בשנים)
33.3% לא [הגמוניים ברובם]	--	19.1% לא [הגמוניים ברובם]	--	בתי ספר עם אוכלוסיית תלמידים ממוצא אתני לא-הגמוני

<sup>4</sup> מחקר קודם מראה שהבדלים במגדר לא משפיעים על הדירוג של סגנונות מנהיגות של מנהלים (Maher, 1997). למרות שמטא-אנליזה שנערכה לאחרונה מצאה שבארגונים בהם יש מגדר ספציפי דומיננטי יותר יש הבדלים מגדריים בתפיסת היעילות של מנהיגים, השיעורים שנמצאו בשני ההקשרים של המחקר הנוכחי (98% נשים מול 93% נשים) גבוהים בהרבה מהשיעור המינימלי שדווח כמשפיע על הדירוג של יעילות מנהיגים (68.4% נשים) (ראה Paustian-Underdahl, Walker, & Woher, 2014). על כן, סביר להניח שלכל אפקט אפשרי של הבדל מגדרי על יעילות של מנהיגים תהיה השפעה דומה במידה רבה על בתי ספר עם נסיבות מאתגרות יותר או פחות.

				ברובו (>70%) 1- לא-הגמוני ברובו, 0- לא מאופיין בהרכב לא הגמוני)
1.00 -.75	(.28) .83	1.10-.70	(.31) .90	שיעור האבטלה ברמה המוניציפלית (%)
1.60 – .20	(.72) .87	1.50 – .70	(.61) 1.09	שיעור מקבלי קצבאות רווחה ברמה המוניציפלית (%)
--	[76.6% עירוני]	--	[100% עירוני]	סוג הרשות 1- עירונית, 2- כפרית גדול, 3- כפרית קטנה

הערה. במשתנים קטגוריאליים, אחוזי הקטגוריה מוצגים בסוגריים מרובעים.

שנית, ערכתי סדרה של ניתוחי גורמים מאששים (CFAs) כדי לבחון את מבנה הגורמים של "שאלון המנהיגות הרב-גורמי" (MLQ) וכדי לבחון את האפשרות של הטיה הנובעת משיטת מדידה זהה. במחקר עכשווי, מבנה תלת-גורמי של MLQ נמצא כבעל ההתאמה הטובה ביותר ליצירת מודל של תפיסות מורים בנוגע לסגנונות מנהיגות של מנהלים (Menon, 2014). בחנתי את המודל התלת-גורמי<sup>5</sup> (מודל 1 CFA) בכל המדגם ומצאתי שמדדי טיב ההתאמה לא היו מקובלים. לאחר בחינת המודל ובדיקת מדדי ההתאמה, הוצאתי שני פריטים, אחד ממנהיגות מתמירה (TL) ואחד ממנהיגות פאסיבית (PAS), ותיאמתי בין טעויות כדי לשפר את התאמת המודל בהתבסס על המלצות התוכנה. המודל המתוקן, מודל 2 CFA (TL: 15 פריטים, TA: 4 פריטים, PAS: 7 פריטים,  $\alpha = .79$ ), הצביע על התאמה טובה ( $\chi^2 (df) = 873.19 (315), p < .01$ ; CFI = .91; TLI = .89; RMSEA = .05; BIC = 1272.96). מדדי המהימנות דומים לאלו שדווחו במחקרים קודמים (למשל, Nir & Hameiri, 2014). השוואה של מדדי BIC מצביעה בבירור על עליונותו של המודל המאומץ. לאחר מכן, מודל ה CFA המתוקן של ה MLQ הותאם בנפרד לכל אחד משתי קבוצות המדגם.

<sup>5</sup> שני רכיבים, מודל לחיקוי ותגמול מותנה, המופיעים בגורם של מנהיגות מתמירה במודל של Menon (2014), לא נכללו במודל מאחר והן זכו לביקורת נוקבת בספרות בנוגע לאפקטים הנלווים שלהם וחוסר הקשר התאורטי שלהם למנהיגות מתמירה (Van Knippenberg & Sitkin, 2013). המבנה בעל שלושת הגורמים של שאלון המנהיגות הרב-גורמי (MLQ) אומץ בעבר במחקרים קודמים על מנהיגות בית-ספרית (Nir & Kark, 2004; Nir & Hameiri, 2014).

המודל התלת-גורמי בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות מאתגרות, שייקרא CFA2a, הצביע על טיב התאמה מספק (  $\chi^2 (df) = 578.36(315), p < .01; CFI = .92; TLI = .92; RMSEA = .05; BIC = 849.10$  ), ומודל CFA2b, בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות פחות מאתגרות, הצביע על טיב התאמה נמוך מהמקובל. בעקבות המלצות התוכנה, חוברו שלושה טעויות בין פריטים של מנהיגות מתמירה (TL) במודל CFA2b1 שהצביע על התאמה טובה (  $\Delta BIC = 51.31; \chi^2 (df) = 598.79 (312), p < .01; CFI = .92; TLI = .90; RMSEA = .05; BIC = 1140.82$  ). מאחר וגם סגנונות מנהיגות וגם יעילות נתפסת נמדדו על ידי מדדים של דיווח עצמי ממקור אחד, ערכתי מודל השוואתי-מבני בדיעבד כדי לקבוע את היקף השונות הנובעת מאותה שיטה בנתונים. ראשית, בחנתי מודל מדידה המתאר את מבנה הגורמים של סגנונות מנהיגות ויעילות נתפסת של מנהלים. במודל השני, כל הפריטים הוטענו גם על גורם לטנטי המייצג את השיטה, בנוסף על הגורמים התאורטיים הראשוניים שלהם. תוצאות ההשוואה הצביעו על כך שהוספת גורם השיטה הלטנטי לא שיפר באופן מובהק את טיב ההתאמה של מודל המדידה (  $\Delta\chi^2 = 32.12, \Delta df = 27, p > .10$  ), ושגורם השיטה לבדו הסביר חלק קטן מהשונות (16%), אחוז נמוך מ-25%, המצביע על בעייתיות (ראה Williams, Cote, & Buckley, 1989). על כן, ההשוואה מציעה שלשונות הנובעת משיטה משותפת לא היה אפקט משמעותי על הנתונים במחקר.

שלישית, חישבתי ערכי מקדם מתאמי תוך-קבוצתי (ICC(1)) כדי לבחון אפשרות של אגרגציה. ערכי ה-ICC(1) (מנהיגות מתמירה) (TF) = 0.23, מנהיגות מתגמלת (TA) = 0.11, מנהיגות פאסיבית = 0.19, יעילות מנהיגות נתפסת = 0.17) הראו שחלקים משמעותיים מהשונות במשתנים אלו יכולה להיות מיוחסת לחברות בבית ספר מסוים. ניתוח ANOVA הצביע על כך שתפיסות ברמת הפרט של הניתוח של משתנים אלו מתקבצים באופן מובהק לפי בתי ספר (  $p < .001$  ). תוצאות אלו דומות לאלו שדווחו בנוגע לסגנונות מנהיגות של מנהלים (Eyal & Kark, 2004), ויחד עם הספרות הרלוונטית, הן מהוות תמיכה באגרגציה (ראה Bliese, 2000). על כן, התוצאות כונסו לכדי ממוצעים ברמת הקבוצה המייצגים את המנהלים.

4.2 בדיקת ההשערות

לאחר השלמת הניתוחים הראשוניים, בחנתי את שאלת המחקר. כדי לבחון את ההשלכות של האפקט הממתן של נסיבות בית-ספריות מאתגרות על היחסים בין סגנונות מנהיגות ליעילות מנהיגותית באופן המאפשר השוואה, ערכתי ניתוח MG-PLS כדי לבחון את הכוח ההסברי של שלושת סגנונות המנהיגות ביחד. ניתוח ה-MG-PLS כלל חישוב של מקדמים מתוקננים לפי רמות גבוהות או נמוכות של נסיבות בית-ספריות מאתגרות (ראה טבלה 3).

טבלה 3. תוצאות ניתוח MG-PLS

הבדלים במקדמי נתיבים (p-value)	נסיבות בית-ספריות מאתגרות				גורמים
	p-value (פחות)	פחות (N = 46)	p-value (יותר)	יותר (N = 15)	
0.027 (0.419)	0.000	0.744***	0.000	0.771***	מנהיגות מתמירה של המנהל <--
0.346* (0.030)	0.730	0.023	0.034	0.369*	מנהיגות מתגמלת של המנהל <--
0.049 (0.384)	0.082	-0.213 <sup>†</sup>	0.213	-0.165	מנהיגות פאסיבית של המנהל <--
0.079 (0.548)	0.123	0.313	0.526	0.234	מנהיגות מתמירה של המנהל <--
0.079 (0.408)	0.687	-0.073	0.991	0.006	מנהיגות מתגמלת של המנהל <--
0.528 (0.872)	0.026	0.507*	0.957	-0.021	מנהיגות פאסיבית של המנהל <--
0.817* (0.048)	0.174	0.397	0.246	-0.420	מנהיגות מתמירה של המנהל <--
0.253 (0.767)	0.790	0.046	0.404	0.298	מנהיגות מתגמלת של המנהל <--
0.253 (0.257)	0.320	0.337	0.788	0.084	מנהיגות פאסיבית של המנהל <--

יעילות המנהל בעיני צוות ההוראה  
 הישגי תלמידים  
 אווירה בית-ספרית (SC) לפי תלמידים - ביטחון

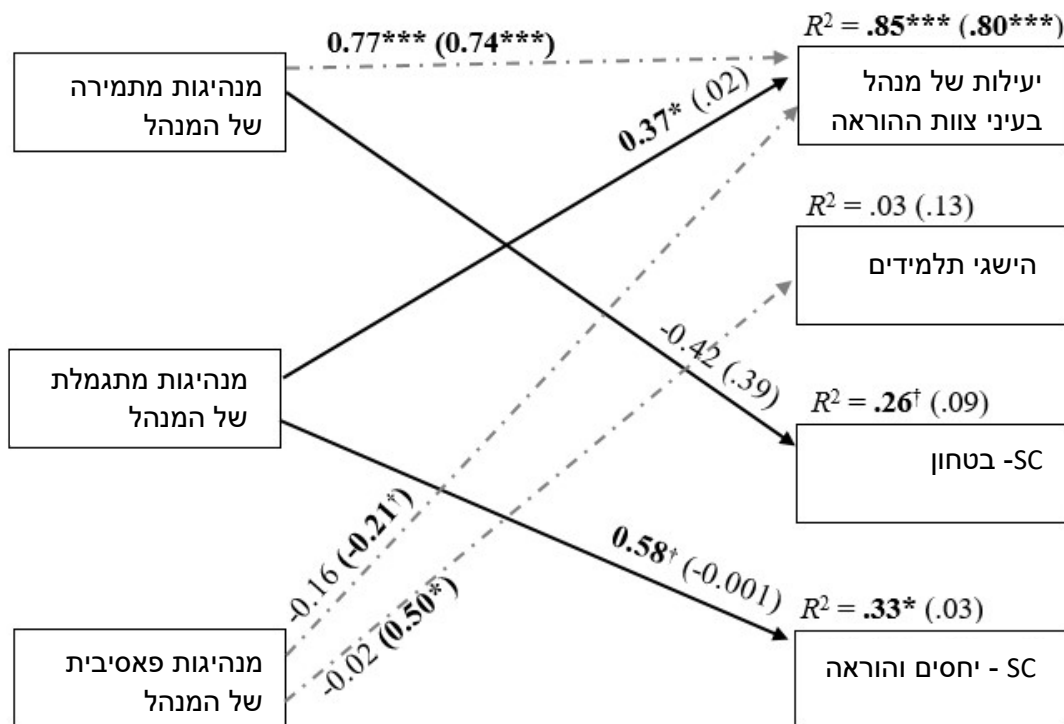


0.227 (0.747)	0.514	0.128	0.756	-0.100	אווירה בית-ספרית (SC) לפי תלמידים - יחסים והוראה	מנהיגות מתמירה של המנהל <--
0.586 <sup>†</sup> (0.059)	0.973	-0.006	0.076	0.580 <sup>†</sup>		מנהיגות מתגמלת של המנהל <--
0.257 (0.724)	0.238	0.241	0.971	-0.016		מנהיגות פאסיבית של המנהל <--

הערה. 5000 דגימות בוטסטרפ חוזרות.

<sup>†</sup>  $p < 0.10$ ; \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ .

תרשים 1 מציג את המקדמים המתוקננים לפי רמת האתגר שמציבות הנסיבות הבית-ספריות. חשוב לציין שאף אחד מהמשתנים הדמוגרפיים, כולל אלו שנמצאו שונים בשני ההקשרים השונים, לא ניבא תוצאות באופן מובהק, וכדי לשמור על הצגה חסכנית, הם הושמטו מהתרשים.



**תרשים 1.** תוצאות ניתוח MG-PLS (5,000 דגימות בוטסטרפ חוזרות). =SC  
 אווירה בית ספרית. ערכים ללא סוגריים מייצגים תוצאות עבור בתי ספר  
 המתמודדים עם נסיבות יותר מאתגרות (N=15); ערכים בסוגריים מייצגים

תוצאות עבור בתי ספר המתמודדים עם נסיבות *פחות* מאתגרות ( $N=46$ ). קו מלא מייצג הבדלים מובהקים במקדמים לאורך קבוצות שונות. ערכים מודגשים מייצגים מקדמים או  $R^2$  מובהקים. נתיבים שלא היו מובהקים בשתי הקבוצות ולא יצרו הבדל בין הקבוצות הושמטו מהתרשים מטעמי חסכנות. משתנים דמוגרפיים שלא ניבאו באופן מובהק תוצאות הושמטו מהתרשים.

$^{\dagger} p < .10$ ;  $*p < .05$ ;  $**p < .01$ ;  $***p < .001$

המודל חושף הבדל מובהק בין המקדמים הנתיביים של התנהגויות מתגמלות של מנהלים ויעילותם הנתפסת בעיני צוות ההוראה, כפונקציה של נסיבות בית ספריות מאתגרות ( $\beta = 0.34, p < .05$ ). בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות פחות מאתגרות, הקשר בין התנהגויות מתגמלות של מנהלים לבין יעילותם הנתפסת היה לא מובהק ( $\beta = 0.02, p > .05$ ), בעוד שבבתי ספר המתמודדים עם נסיבות *יותר* מאתגרות, הקשר היה חיובי ומובהק ( $\beta = 0.37, p < .05$ ). המודל הצביע גם על הבדל מובהק באופן גבולי בין מקדמים נתיביים של התנהגויות מתגמלות של מנהלים מצד אחד, לבין אווירה בית-ספרית (SC)-ממד היחסים וההוראה שדווח על ידי תלמידים מצד שני, כפונקציה של רמת האתגר המציבות נסיבות בית-ספריות ( $\beta = 0.58, p < .10$ ). בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות *פחות* מאתגרות, הקשר בין התנהגויות מתגמלות של מנהלים מצד אחד ואווירה בית-ספרית (SC)-ממד היחסים וההוראה מצד שני היו לא מובהקים ( $\beta = -0.01, p > .05$ ). בעוד שבבתי ספר עם נסיבות *יותר* מאתגרות הקשר היה חיובי ברמה גבולית של מובהקות ( $\beta = 0.58, p < .10$ ). המודל חושף גם הבדל מובהק בין מקדמים של התנהגויות מתמירות של מנהלים לבין ממד הביטחון באווירה הבית-ספרית שדווח על ידי תלמידים, כפונקציה של נסיבות בית-ספריות מאתגרות ( $\beta = 0.81, p < .05$ ). על אף ששני המקדמים היו לא מובהקים ( $p > .05$ ) בכל אחד מהקשרים, כיוונם היה הפוך: בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות *פחות* מאתגרות, הקשר בין התנהגויות מתמירות של מנהלים לבין ממד הביטחון באווירה הבית-ספרית היה חיובי ( $\beta = 0.39$ ), בעוד שבבתי ספר המתמודדים עם נסיבות *יותר* מאתגרות הקשר היה שלילי ( $\beta = -0.42$ ). שני ממצאים נוספים עלו: בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות *פחות* מאתגרות, התנהגויות פאסיביות של מנהלים היו קשורות באופן חיובי ומובהק להישגי

תלמידים ( $\beta = 0.50, p < .05$ ) וקשורות באופן שלילי ליעילות הנתפסת של מנהלים בעיני צוות ההוראה ( $\beta = -0.21, p < .10$ ). ההבדלים בין הקבוצות עבור מקדמים אלו לא היו מובהקים, ועל כן יש צורך לנקוט בזהירות בפרשנות שלהם. מאחר ועלו הבדלים בקשרים בין סגנונות לתוצאות, ערכתי גם ניתוח באמצעות מבחני t כדי לקבוע האם התדירות של סגנונות מנהיגות של מנהלים משתנה בהתאם לרמת ההקשר המאתגר, אך ההבדלים בתדירות נמצאו כלא מובהקים ( $p > .05$ ).

## 5. דיון

המחקר הנוכחי בחן נסיבות מאתגרות כגורם מתן בקשר בין סגנונות מנהיגות לבין יעילותם. הממצאים מצביעים על כך שטענות כלליות רווחות בדבר האוניברסליות של סגנונות מנהיגות בכל הנוגע ליעילותם ולהיררכיה הפנימית שלהם מבחינת הפקת יעילות (למשל, Nir & Hameiri, 2014; Menon, 2014) לא זוכות לתמיכה כשמשולבת במודל רמת הנסיבות המאתגרות מבחינה סוציו-אקונומית.

למחקר יש כמה השלכות תאורטיות. ראשית, הממצאים מדגישים שההקשר הסוציו-אקונומי משחק תפקיד בעיצוב הציפיות הסמויות של מורים בנוגע ליעילותו של המנהיג. הבדיקה הנוכחית מציעה שציפיות המורים ממנהלים לכך שיהיו מנהיגים מתמירים נוכחות תחת כל הנסיבות, בעוד שהציפייה שלהם ממנהלים שיאמצו סגנון מתגמל או פאסיבי היא תלויה הקשר. בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות פחות מאתגרות, להתנהגויות פאסיביות של מנהלים הייתה סבירות גבוהה יותר להיות בעלות השלכות שליליות על הדימוי שלהם בעיני הצוות. ממצא זה רומז על כך שבמצבי מנהיגות מורכבים, כשרוב הפרטים מכירים בכך שרוב הסיכויים הולכים נגד המנהיג (Berkovich, 2014), פחות סביר שפאסיביות תאיר את דימויו של המנהיג באור שלילי. בניגוד לכך, בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות יותר מאתגרות, התנהגויות מתגמלות היו יותר סבירות להיות בעלות השלכות חיוביות על דימויים בעיני הצוות, מה שרומז על כך שבמצבי מנהיגות מורכבים פרטים מעריכים יותר סגנון מתערב שמייצר מסגרת (Judge, Piccolo, & Ilies, 2004). תוצאות אלו תואמות תאוריית הקטגוריזציה, המציעה כי מונהגים משתמשים בציפיות סמויות כדי ליצוק היגיון בהתנהגויות

המנהיג (Humborstad & Giessner, 2015). המרכזיות של ציפיות המונהגים ובעלי עניין אחרים ממנהלים בהגדרת יעילות היא לרוב לא נקודת עניין מרכזית במחקר על מנהיגות ויעילות בית-ספרית, זאת על אף הראיות המצטברות בנוגע לחשיבותה בהתנהגות ארגונית (Shondrick, Dinh, & Lord, 2010). בהקשר לכך, חשוב לציין את התפקיד של ערכים חברתיים בעיצוב הציפיות הסמויות של עובדים (Yeo, Wildman, & Choi, 2017), שעשויות לעצב גם ציפיות משתנות בהתאם להקשר. מומלץ לערוך מחקר נוסף על סוגיה זו.

שנית, הממצאים מדגישים שההקשר הסוציו-אקונומי משחק תפקיד בעיצוב הקשרים בין סגנונות מנהיגות של מנהלים לתוצאות בית-ספריות. הממצא לפיו מנהיגות מתגמלת מסבירה באופן חיובי את ממד היחסים וההוראה במשתנה הסוציו-אקונומי, מדגיש את החשיבות של מנהיגות מתגמלת עבור השגת תוצאות בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות *יותר* מאתגרות. ממצא זה מחזק גם את הרעיון שהתנהגויות של פיקוח ומנהיגות מתערבת במצבים קשים לא רק מצופות ומוערכות על ידי מורים, אלא גם מפיקות תוצאות חיוביות. הממצא מהדהד את הרעיון של "אהבה קשוחה" המציע שקשיחות עשויה להיות גישה חיובית המביעה דאגה (Goldstein & Lake, 2000); הוא מספק גם תמיכה לעבודות איכותניות קודמות שהציעו כי מנהלים משתמשים לעתים קרובות בהתנהגויות של ניטור ופיקוח בנסיבות מורכבות, ומסביר מדוע התנהגויות אלו נתפסות על ידי מרואיינים וצופים מהצד כתורמות להוראה יעילה (Harris, 2002; Harris et al., 2006). מנהיגות מתמירה בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות יותר מאתגרות עלתה כקשורה באופן שלילי חלקי לתחושת הביטחון של תלמידים, מה שמעיד אולי על כך שהסתמכות בלעדית על התנהגויות מנהיגותיות חזוניות, מאתגרות מחשבה ומתחשבות בניסיון לעודד משמעת בנסיבות מאתגרות היא לא מומלצת.

הממצאים מראים גם שבבתי ספר המתמודדים עם נסיבות *פחות* מאתגרות, התנהגויות פאסיביות של מנהלים יכולות לשפר הישגי תלמידים במתמטיקה. היקף השונות המוסברת בהישגי תלמידים דומה לזו שדווחה בעבודות קודמות, שמצאו שמנהיגות מסבירה 5-7% מההבדל בתוצאות בבתי ספר שונים (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008, p. 28). אף על פי כן, אחוז זה הוא בעל משמעות מאחר והוא מסתכם לכדי רבע מסך השונות בהישגי תלמידים הקשורה למשתנים ברמת בית הספר (Leithwood et al., 2008). ממצא

זה מצריך רפלקציה מסוימת. אני מציע שפרו-אקטיביות נמוכה של מנהלים בנסיבות פחות מאתגרות מזרזת מעורבות הורית, שבתורה מקדמת ביצועים של תלמידים. Manasse (1985) טען ש"מנהלים מעצבים ציפיות של הקהילה ושל הורים, מתעלים מעורבות הורית לצירים מקובלים ולא הרסניים של מתן עזרה, ומנטרלים מבקרים" (p. 447). מחקר אמפירי תומך בטענה זו ומצא שמנהלים משחקים תפקיד מרכזי בתיאום מעורבות הורית בבתי ספר (Risimati, 2009). החשיבות של פרו-אקטיביות מצד מנהלים בתיאום מעורבות הורית היא מרכזית בבתי ספר המשרתים משפחות המגיעות מרקע סוציו-אקונומי גבוה, בעוד שבבתי ספר המשרתים משפחות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך מעורבות הורית היא לרוב נמוכה (Sanders & Simon, 2002). לדוגמא, המחקר שערכו Addi-Raccah and Grinshtain (2016) על בתי ספר יסודיים ממלכתיים מצא ש-20% יותר הורים המשתייכים לבתי ספר המשרתים משפחות ממעמד סוציו-אקונומי גבוה דיווחו על יצירת קשר עם מורים מאשר הורים המשתייכים לבתי ספר המשרתים משפחות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך. בבתי ספר המשרתים אוכלוסייה ממעמד סוציו-אקונומי גבוה, להורים יש יותר הון חינוכי, כלכלי וחברתי המאפשר להם להתערב ולקדם את דרישותיהם, אם זה כפרטים או כקבוצת אינטרס מאורגנת (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008). בנסיבות אלו, מנהלים פאסיביים לא מצליחים לחסום לחצים הוריים המופעלים על מורים, אשר בסביבה המאופיינת יותר ויותר במדיניות השמה דגש על ביצועים במבחנים (Berkovich, 2014), מתועלים בעיקרם כלפי הישגים ברי מדידה במבחנים.

לבסוף, ניתוחי ההמשך שנעשו בדיעבד הצביעו על הבדלים לא מובהקים בין שני סוגי הנסיבות בממוצעי סגנונות המנהיגות. חוקרים מסוימים הציעו שהקשר מסוים יכול להניע ולייצר התנהגויות מנהיגותיות, בטענה שמנהיגים עשויים לאמץ התנהגויות פרו-אקטיביות במידה והם מזהים מצבים בהם מתרחש אי-צדק משמעותי (Zembylas, 2010). תוצאות העבודה הנוכחית מצביעות על מסקנה הפוכה: מנהיגים חינוכיים לא תגובתיים מספיק להקשר, ועליהם לשאוף לאדפטציה איכותנית טובה יותר של סגנונות המנהיגות שלהם. חוסר התגובתיות של מנהלים לגורמים סוציו-אקונומיים מצריך מחקר נוסף, במיוחד בנוגע לתפקיד האפשרי של הבחירה והסוציאליזציה של מנהלים ביצירת חוסר תגובתיות של מנהלים כלפי הקשר. היעדר התגובתיות עשוי להיות תוצר של

ההקשר הלוקלי. מאז 2008, נעשתה הבניה מחודשת בהיקף רחב של תהליך הבחירה וההכשרה של מנהלים בבתי ספר ממלכתיים בישראל, כשבתי ספר שהיו בעבר מבוזרים עוברים תהליך של ארגון תחת רשות מרכזית בעלת זיקה חזקה למטרות לאומיות (Shaked, 2014). מאז תחילת המאה ה-21, ישראל אימצה מדיניות חינוכית-לאומית המסתמכת על הערכה מבוססת ביצועים, מיקוד ששולב גם בתכניות הכשרה ופיתוח ריכוזיות של מנהלים (Berkovich, 2014). סביבה כזו של אחריות מנהלתית המבוססת על הצלחה במבחנים נמצאה כמחברתת אנשי חינוך חדשים להעדיף סטנדרטיזציה והתמקדות בתוצאות מבחנים על פני יעדים דיפרנציאליים הקשורים לתגובה התלויה ברקע תרבותי וסוציו-אקונומי (Achinstejn & Ogawa, 2012).

למחקר יש השלכות פרקטיות חשובות גם כן. ראשית, בתוצאות ניתן להשתמש כדי לעצב דפוסי העסקה. בהתבסס על הממצאים במחקר זה, מומלץ בהחלט לוועדות האחראיות על הגיוס והבחירה של מנהלים לפתח הבנה טובה יותר של רמת האתגר הניצבת בפני בית ספר מסוים, ולהשתמש בכלי מדידה כדי לאמוד את טווח ההתנהגויות ויכולת האדפטציה של מנהלי העתיד. שנית, מומלץ לתכניות לפיתוח מנהיגות בית-ספרית ולאגודים מקצועיים להתאים את תכנית הלימודים כך שתכלול אימון של מנהלים מתלמדים בסגנונות מנהיגות שונים. הספרות מציעה שפרטים יכולים ללמוד להשתמש בהתנהגויות יותר מתמירות או מתגמלות (Bass & Riggio, 2006). שלישית, מומלץ שקובעי מדיניות יעצבו מדיניות שיטתית ורגולציות המבטיחות שלמנהיגים בית-ספריים יהיה מספיק מרחב לבחור ולהתאים את סגנונותיהם באופן אשר תואם את צרכי בית-ספרם. לבסוף, מנהלים צריכים להיות מודעים לפרקטיקות המנהיגותיות שהם מיישמים ולמידת האתגר שמעמידות הנסיבות בהן בית הספר שלהם פועל.

למחקר הנוכחי יש כמה מגבלות. ראשית, ההבדלים בין קבוצות מאתגרות יותר או פחות היו לא מובהקים בשלושה מדדים (אוכלוסייה המאופיינת באתניות לא הומוגנית, אבטלה ושיעור מקבלי קצבאות רווחה ברמה המוניציפלית). ייתכן שההבחנה בין מוצא אתני הגמוני ללא-הגמוני אינו רגישה מספיק. אלטרנטיבה אפשרית תהיה להתמקד בהבדלים אתניים של הורים או סבים המגיעים ממדינות מפותחות לעומת מדינות עם קשיים כלכליים, הבחנה שעלתה במחקר קודם כקשורה לקווי הפרדה בבתי ספר בחינוך הממלכתי

בישראל (Fogel, 2011). ייתכן שהעדר המובהקות בשיעורי האבטלה וקבלת הקצבאות ברמה המוניציפלית קשור לתהליכים רחבים יותר, כמו הצניחה החדה באחוזי האבטלה בישראל (Amit, 2017, 21 לאוגוסט) והקיצוץ המאסיבי והארגון מחדש של שירותי הרווחה בישראל (Ben-Porat, 2015). יתכן והטווח המצטמם הפחית את היעילות של שני אינדיקטורים אלו, ויש צורך בבחינה נוספת של היבטים אלו. שנית, הנסיבות המאתגרות שהיו מוקד מחקר זה לא יכולות להיות מבודדות מהחלטות בנוגע למדיניות הרווחה שתומכות בקבוצות מוחלשות; על כן, מומלץ לערוך מחקר המשך במדינות נוספות. שלישית, עם חלוף הזמן התנהגותם של מנהיגים משתנה, מאחר והיא קשורה לדינאמיקה של מערכות יחסים, או לשלבים הרבים הקשורים למשימה אתה יש להתמודד. לפיכך, היעילות של סגנונות בכל הנוגע למה שניתן לכנות "השלב ההתפתחותי הייחודי של בית הספר" (Chapman & Harris, 2004, p. 219) מצריכה בחינה נוספת. רביעית, על אף שהמחקר הנוכחי מתמקד בקשרים בין התנהגויות חברתיות והקשר, הוא עדיין מתייחס במידה רבה לפרטים ולהקשר כישויות נפרדות, בדומה לחלק גדול מהפסיכולוגיה החברתית הפוזיטיביסטית (Ibanez, 1991; Minton, 1984). הוצע כי הרעיון לפיו ניתן להבין פרטים בנפרד מהקשר מייצר הסברים א-פוליטיים בנוגע לאינדיבידואלים והתנהגויות חברתיות באופן שתומך בסדר החברתי השולט (Burr, 1998; Sarason, 1981). מומלץ לעבודות עתידיות לחשוב על שימוש בגישות ביקורתיות יותר של פסיכולוגיה חברתית (ראה Howarth, 2006; Rogers, 2003) הבוחנות כיצד ידע ספציפי בנוגע להקשר מקבל לגיטימציה, וכיצד מעוצבות סוכנות והתנגדות בתהליך ההבניה של זהות-עצמית של מנהיגים.

## 6. סיכום

הממצאים במחקר הנוכחי מסמנים צעד חשוב באינטגרציה הנחוצה בין מחקר מנהיגות בחינוך לבין המציאות החינוכית (Berkovich, 2016; Hallinger, 2018). את התובנות ניתן להעביר למודלים פופולריים אחרים של מנהיגות במגזר הציבורי. מומלץ מאוד לערוך בחינה נוספת של האינטראקציות בין מודלים שונים של מנהיגות ונסיבות מאתגרות.

**רשימת מקורות**

- Achinstein, B., & Ogawa, R. T. (2012). New teachers of color and culturally responsive teaching in an era of educational accountability: Caught in a double bind. *Journal of Educational Change, 13*(1), 1-39.
- Addi-Raccah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective. *Urban Education, 43*(3), 394-415.
- Addi-Raccah, A., & Grinshtain, Y. (2016). *Research report: Parent-teacher relations in the school: Types of capital as a framework for examining parents' involvement in school*. Jerusalem: Ministry of education. [Hebrew].
- Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools, 9*(3), 192-202.
- Amit, H. (2017, August 21). Israel's unemployment rate falls to lowest rate in decades. *Haaretz*. Retrieved from <https://www.haaretz.com> [Hebrew].
- Ammermueller, A., & Pischke, J. S. (2006). Peer effects in European primary schools: Evidence from PIRLS. *Journal of Labor Economics, 27*(3), 315-348.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership



- 
- theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261-295.
- Barclay, D., Higgins, C., & Thompson, R. (1995). The partial least squares (PLS) approach to causal modeling: Personal computer adoption and use as an illustration. *Technology Studies*, 2(2), 285-309.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207.
- Ben-Porat, G. (2005). Netanyahu's second coming: A neoconservative policy paradigm?. *Israel Studies*, 10(3), 225-245.
- Berkovich, I. (2014). Neoliberal governance and the "new professionalism" of Israeli principals. *Comparative Education Review*, 58(3), 428-456.
- Berkovich, I. (2016). School leaders and transformational leadership theory: Time to part ways?. *Journal of Educational Administration*, 54(5), 609-622.
- Berkovich, I. (2017). Will it sink or will it float: Putting three common conceptions about principals' transformational leadership to the

---

test. *Educational Management Administration & Leadership*.

doi:10.1177/1741143217714253.

Bliese, P. D., & Halverson, R. R. (1998). Group size and measures of group-level properties: An examination of eta-squared and ICC values. *Journal of Management*, 24(2), 157-172.

Bliese, P.D. (2000). Within-group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and analyses. In K.J. Klein & S.W.J. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (pp. 349–381). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.

Burr, V. (1998). Overview: Realism, relativism, social constructionism and discourse. In I. Parker (Ed.), *Social constructionism, discourse and realism* (pp. 13-26). London: Sage.

Bush, T. (2014). Instructional and transformational leadership: Alternative and complementary models?. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 443-444.

Chapman, C., & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging circumstances: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219-228.

- 
- Childress, S. M., Doyle, D. P., & Thomas, D. A. (2009). *Leading for equity: The pursuit of excellence in the Montgomery County public schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Chiu, M. M., & Khoo, L. (2005). Effects of resources, inequality, and privilege bias on achievement: Country, school, and student level analyses. *American Educational Research Journal*, 42(4), 575-603.
- Dumdum, U. R., Lowe, K. B., & Avolio, B. J. (2013). A meta-analysis of transformational and transactional leadership correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension. In B. J. Avolio & F. J. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead 10th anniversary edition* (pp. 39-70). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Eberl, M. (2010). An application of PLS in multi-group analysis: The need for differentiated corporate-level marketing in the mobile communications industry. In V. E. Vinzi, W. W. Chin, J. Henseler, & H. Wang (Eds.), *Handbook of partial least squares* (pp. 487-514). Berlin: Springer.
- Eisinga, R., Grotenhuis, M. T., & Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown?. *International Journal of Public Health*, 58(4), 637-642.
- Everitt, B.S. (**1993**). *Cluster analysis*. London: Edward Arnold.

- 
- Eyal, O., & Kark, R. (2004). How do transformational leaders transform organizations? A study of the relationship between leadership and entrepreneurship. *Leadership and Policy in Schools, 3*(3), 211-235.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration, 49*(3), 256-275.
- Fogel, N. (2011). *Segregation level among pupils in Hebrew schools, 2008*. Jerusalem: Israel Central Bureau of Statistics. [Hebrew].
- Goldstein, L. S., & Lake, V. E. (2000). "Love, love, and more love for children": Exploring preservice teachers' understandings of caring. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 861-872.
- Gu, Q., & Johansson, O. (2013). Sustaining school performance: school contexts matter. *International Journal of Leadership in Education, 16*(3), 301-326.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 46*(1), 5-24.

- 
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 19*(2), 141-164.
- Hargreaves, A., & Harris, A. (2015). High performance leadership in unusually challenging educational circumstances. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education, 3*(1), 28-49.
- Harold, C. M., & Holtz, B. C. (2015). The effects of passive leadership on workplace incivility. *Journal of Organizational Behavior, 36*(1), 16-38.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging circumstances. *School Leadership & Management, 22*(1), 15-26.
- Harris, A. (2009). Against the odds: Successful leadership in challenging schools. In A. Blankstein (Ed.), *Building sustainable leadership capacity* (pp. 85–106). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., & Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(4), 409-424.
- Hogrebe, M., & Tate, W. F., IV (2010). School composition and context factors that moderate and predict 10th-grade science proficiency. *Teachers College Record, 112*(4), 1096–1136.
- Hopkins, D. (2001). *Meeting the challenge: An improvement guide for schools facing challenging circumstances*. London: Department for Education and Skills.

- 
- House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo Vadis? *Journal of Management*, *23*(3), 409-473.
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, *45*(1), 65-86.
- Humborstad, S. I. W., & Giessner, S. R. (2015). The Thin line between empowering and laissez-faire leadership: An expectancy-match perspective. *Journal of Management*, *44*(2), 757-783.
- Hung, M. C., Wu, J., Chang, J. H., & Yang, D. L. (2005). An efficient k-means clustering algorithm using simple partitioning. *Journal of Information Science and Engineering*, *21*(6), 1157-1177.
- Ibanez, T. (1991). Social psychology and the rhetoric of truth. *Theory & Psychology*, *1*(2), 187-201.
- Jansen, J. J., Vera, D., & Crossan, M. (2009). Strategic leadership for exploration and exploitation: The moderating role of environmental dynamism. *The Leadership Quarterly*, *20*(1), 5-18.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, *47*(4), 706-742.
- Johns, G. (2001). In praise of context. *Journal of Organizational Behavior*, *22*(1), 31-42.

- 
- Judge, T. A., Piccolo, R. F., & Ilies, R. (2004). The forgotten ones? The validity of consideration and initiating structure in leadership research. *Journal of Applied Psychology, 89*(1) 36-51 .
- Kaufmann, S. & Vosburg, G. K. (1997). 'Paradoxica' mood effects on creative problem-solving. *Cognition and Emotion, 11*(2), 151-170.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement, 1*(4), 249-280.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly, 48*(3), 387-423.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management, 28*(1), 27-42.
- Lloyd, C. D., Shuttleworth, I. G., & Wong, D. W. (Eds.). (2015). *Social-spatial segregation: Concepts, processes and outcomes*. Bistol: Policy Press.
- Maher, K. J. (1997). Gender-related stereotypes of transformational and transactional leadership. *Sex Roles, 37*(3-4), 209-225.
- Manasse, A. L. (1985). Improving conditions for principal effectiveness: Policy implications of research. *The Elementary School Journal, 85*(3), 439-463.

- 
- Menon, M. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration, 52*(4), 509-528.
- Minton, H. L. (1984). JF Brown's social psychology of the 1930s: A historical antecedent to the contemporary crisis in social psychology. *Personality and Social Psychology Bulletin, 10*(1), 31-42.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas—A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(2), 149-175.
- Nir, A. E., & Hameiri, L. (2014). School principals' leadership style and school outcomes: The mediating effect of powerbase utilization. *Journal of Educational Administration, 52*(2), 210-227.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nd. ed.). New York: McGraw-Hill.
- OECD (2008). *Handbook on constructing composite indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *OECD economic surveys: Israel 2013*. Paris: OECD.
- Palardy, G. J. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: A multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(1), 21-49.



- 
- Paustian-Underdahl, S. C., Walker, L. S., & Woehr, D. J. (2014). Gender and perceptions of leadership effectiveness: A meta-analysis of contextual moderators. *Journal of Applied Psychology, 99*(6), 1129-1145.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology, 63*, 539-569.
- Potter, D., Reynolds, D., & Chapman, C. (2002). School improvement for schools facing challenging circumstances: A review of research and practice. *School Leadership & Management, 22*(3), 243-256.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement, 25*(2), 197-230.
- Ringle, C. M., Wende, S., & Will, A. (2005). *SmartPLS 2.0 M3*. Hamburg: University of Hamburg.
- Risimati, H. P. (2009). *The principal's role in the management of parent involvement in secondary schools in rural areas in northern province* (Doctoral dissertation). University of South Africa, Pretoria.
- Rogers, W. S. (2003). *Social psychology: Experimental and critical approaches*. Maidenhead: Open University Press.

- 
- Sanders, M. G. & Simon, B. S. (2002). Comparison of program development at elementary, middle, and high schools in the national network of partnership schools. *The School Community Journal, 12*(1), 7-27.
- Sarason, S. B. (1981). An asocial psychology and a misdirected clinical psychology. *American Psychologist, 36*(8), 827-836.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Shaked, H. (2014). Israel's principal preparation policy. *World Journal of Education, 4*(6), 78- 89.
- Shondrick, S. J., Dinh, J. E., & Lord, R. G. (2010). Developments in implicit leadership theory and cognitive science: Applications to improving measurement and understanding alternatives to hierarchical leadership. *The Leadership Quarterly, 21*(6), 959-978.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools, 11*(4), 418-451.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement, 26*(4), 499-523.
- Van Knippenberg, D., & Sitkin, S. B. (2013). A critical assessment of charismatic—Transformational leadership research: Back to the drawing board?. *The Academy of Management Annals, 7*(1), 1-60.

- 
- Williams, L. J., Cote, J. A., & Buckley, M. R. (1989). Lack of method variance in self-reported affect and perceptions at work: reality or artifact?. *Journal of Applied Psychology, 74*(3), 462-468.
- Williams, L. J., Gavin, M. B., & Williams, M. L. (1996). Measurement and nonmeasurement processes with negative affectivity and employee attitudes. *Journal of Applied Psychology, 81*(1), 88-101.
- Wold, H. (1985). Partial least squares. In S. Kotz & N.L. Johnson (Eds.), *Encyclopedia of statistical sciences, Vol. 6* (pp. 581-591). New York, NY: John Wiley.
- Yeo, K., Wildman, J., & Choi, S. (2017). The effects of Confucian values on interpersonal trust, justice, and information sharing of Korean workers: A multilevel analysis. *Journal of Pacific Rim Psychology, 11*, e11.  
doi:10.1017/prp.2017.15.